



TITLE:

今こそ大学教育の改善を問い直す :
COLの投げかけるもの(<第10回大
学教育改革フォーラム>基調講演)

AUTHOR(S):

絹川, 正吉

CITATION:

絹川, 正吉. 今こそ大学教育の改善を問い直す : COLの投げかけるもの
(<第10回大学教育改革フォーラム>基調講演). 京都大学高等教育研究
2004, 10: 93-105

ISSUE DATE:

2004-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54138>

RIGHT:

基調講演「今こそ大学教育の改善を問い直す」

絹 川 正 吉（国際基督教大学学長）

はじめに

（絹川）絹川です。センターから「今こそ大学教育の改善を問い直す」という題を頂きました。初め、田中毎実先生からは「今、考えていることを何でも気楽に話してください」というお話でした。このセンターには何回もお招きをいただいて、お話をしています。昔はこのセンターも小さくて、私がお話ししたときの聴衆はせいぜい40～50人という規模でした。そのように小さな会で気楽に話せばいいかと考えていたところ、送られてきたパンフレットを見て、仰天しました。特に副題が「COLの投げかけるもの」ということで、「COL」の実施委員長である私に対する挑戦ではないかと考えてしまいました。しかも事務局から、1か月以上前にレジュメを出すようにということでありました。私はエンジンがかかるのが遅いので、1週間前であれば頭が動きません。しかし、1か月前にレジュメを出せということなので、あり合わせのスライドを集めて作りました。それがお手元にお届けした資料です。後になって、この資料は役に立たないのではないかと考えたのですが、せっかく皆様にお届けしてある資料ですから、何とかつじつまを合わせなければいけません。そういうことで、今日の話は資料のとおりにはいきません。ところどころにお手元にないものがどんどん出てきます。大変申し訳なく思います。FDとしては落第です。

（以下スライド併用）

「特色ある大学教育支援プログラム」

先ほど田中先生から、「支援プログラム」そのものを問題にするのではないというお話がありました。しかし、話の筋書きとしては、若干触れざるをえません。私は「特色ある大学教育支援プログラム」を「特色プログラム」と略称しています。このプログラムは文部科学省の文教政策の一環であり、政策の一つです。そのような政策になぜ絹川が手助けをするのかと、疑問をもたれるかたがたもいらっしゃると思います。文科省の趣旨は、「大学教育の改善に資する種々の取り組みのうち、優れたものを選定し、それらを広く社会に情報提供、情報公開し、今後の高等教育の改善に活用する。」それぞれの大学の営みを共有財産として、お互いの大学の向上に役立ててはどうかということです。この考え方は文科省が考えたというよりは、文科省関係の各種委員会の中で話題になったことが、このような形で政策として実現したということです。

「COLの投げかけるもの」

本日の副題は「COLの投げかけるもの」というわけですが、先ほど田中先生も言っておられましたが、文科省はこのCOLという言葉は好ましくないということで、最近、担当官がGP（Good Practice）という言葉に直してほしいと言っています。しかし、どうもGPというのも変で、GPAのしり切れとんぼのようです。もう一つ言葉をつけて、

「特色ある大学教育 支援プログラム」

- ・ 文部科学省文教政策の一環
- ・ 「大学教育の改善に資する種々の取り組みのうち、優れたものを選定し、それらを広く社会に情報提供することで、今後の高等教育の改善に活用する。」
- ・ 大学人がこの提案にどう対応するか。

（本日の副題） 「COLの投げかけるもの」

- ・ 「COL」(GP : Good Practice) への挑戦
- ・ 挑戦の視点: アピールしやすいものが脚光
- ・ フォーラム趣旨文に
: 地道な努力が日陰に追いやられる
- ・ 拘束的上からの改革と日常的努力のかみ合わせ
に焦点を

Good Practice in Teaching ということで、GPT かと言ったのですが、文科省は GP だと言っています（後記：文科省は「特色 GP」を推奨）。このプログラムに対して、いろいろな批判があります。今回の主旨文の中に、幾つか問題点を書いてあります。アピールしやすいものが脚光を浴びていると。すなわち地道な努力が日陰に追いやられている。そしてとどめは、拘束的上からの改革と日常的努力のかみ合わせに焦点をというのですが、どうも私のような立場にあると、拘束的上からの改革だと言われると、そこに引っかかってしまうわけです。私の行っていることは拘束的なのでしょうか。

「選定にあたっての留意点」

そこで、ジャスティフィケーションですが、特色プログラム実施委員会においては、選定に当たっての留意点を公開しています。その中に、「新規性はなくても真摯な教育努力を継続的に積み重ねている実績があれば、それを評価したい」という一文をあえて入れたのです。しかしながら、ご承知のように、そのような地道な継続的活動というのはなかなか表現しにくいものです。というよりも、現実の大学の営みにおいては、そのようなことは教員それぞれの営みの中に凝縮しているわけです。そういうものを公的に評価するということは非常に難しいわけです。審査員が目を皿のようにして見ても、なかなか見えてきません。見えてこないというよりも、文科省の特色政策の受け止め方の違いということが、そこに関係するのです。

香山리카氏の批判

また、別の批判ですが、香山리카氏が、特色ある大学教育支援プログラムの選定基準に、「公共性、社会的使命」を備えていることという文言が入っているわけですが、そのように文科省に都合のよい恣意性が介在しているという批判をしています。私は公共性そのこと自体を考えたときに、なぜ批判をされるのかわかりません。今、日本の国で最も本質的な問題は公共性の問題です。それを真正面から取り上げ、それに貢献している大学教育プログラムを評価しようということがなぜ悪いのか、という開き直りの感情を覚えるわけです。

「特色」実施委員会は大学基準協会

特色実施委員会が大学基準協会に置かれていることに、私がこの仕事を引き受けた根拠があるわけです。私は監事、理事として、この間、大学基準協会に協力してきまして、大学基準協会にコミットしています。協会のいろいろな委員会にも参加し、また実際に大学評価にも携わってきました。そのような大学基準協会が引き受けたというところに、私がこの仕事を引き受けざるをえなくなった発端があるわけです。大学基準協会というのはご承知のように、大学の相互向上を目的とするもので、加盟制です。加盟大学間で相互に評価し合って、向上しようという趣旨の民間団体です。ただし、その成立の経緯についてはあとで少し触れますが、非常に複雑な事情があります。

いずれにしても、日本の大学を相互的に向上させようという趣旨の団体に、文科省は審査業務全体を委託したわけです。文科省は口を出さないという建前です。先日このプログラムを始めた前文科大臣の遠山さんとお話しをする機会がありましたが、そのときに遠山さんが言っておられました。「先生にお預けしてよかった」、すなわち大学基準協

「特色」実施委員会 「選定にあたっての留意点」

新規性はなくても、真摯な教育努力を継続的に
積み重ねている実績があれば、それを評価
そういう取り組みが表にでない？

香山리카氏の批判

「「特色ある大学教育支援プログラム」
の選定基準にも「公共性(社会的使
命)を備えていること」と文科省に都合
のよい恣意性が介在している。

公共性がなぜ文科省の都合なのか

会に預けてよかったと。そういう趣旨のプログラムであるわけです。ですから、特色プログラムの実施委員会それ自体は自立的存在である、と一応言っているのではないかと思います。

「特色プログラム」批判

特色プログラムに対する批判の第一は、画一化を生むということです。これは奇妙な批判です。画一化をだれが生むのでしょうか。体制順応であるともいわれますが、これはよく分かりません。私は先ほど申したような趣旨で自分の位置づけをしていますので、体制順応は分かりません。そして京都大学は、今回、拘束的だと言っておられるのですが、それはどのような意味でしょうか。京都大学は自由の気風を持った伝統ある大学です。自由の気風を持つ大学がなぜ拘束されるのでしょうか。何が来たって恐ろしくはないのではないですか。拘束される、あるいは画一化を生むということは、受け止める、向かい合っている大学それ自身の意識の問題である。そう言うと、あまりにも文科省寄りの発言だと思われるかもしれません。

反批判

いずれにしろ、優れた事例を評価させる営み自体の価値を、私どもは認めてもいいのではないのでしょうか。大学人の見識が問われているわけです。先ほど申しましたが、この「特色プログラム」では、先生がたお一人お一人の真摯な教育努力を酌み取りたいのです。酌み取りたいけれども、それぞれの先生がたの営み自体を評価するプログラムではないというところに特色があるのです。すなわち、組織的取り組みを評価するというのが、このプログラムの核心です。ですから、いかにりっぱな先生がたがたくさんおそろいでも、大学として組織的取り組みになっていなければ、採択の対象にならないのです。

もちろん本質的な内容がなければ、組織的であっても意味はありません。ペーパーワークを立派に作って特色プログラムに応募なさっても、審査員の眼力が鋭ければきちんと見分けられるわけです。本質を問うことを前提としたうえで、組織的取り組みを評価するいうところに特色があるわけです。すなわち、インスティテューションとして何をしているかということです。インスティテューションのアイデンティティに深くかかわるわけです。そのようなプログラムであると私は認識しています。

大学教育は評価できるか

もう一つの批判は、大学教育というのは評価できるのかということです。かつて国立大学の教養教育の評価を大学評価・学位授与機構が行いました。この教養教育評価の専門委員会に私も引っ張り出されまして、そこで教養教育は評価できるかと激論がありました。あとで登壇なさる京都大学の林哲介先生は、教養教育をあの機構のスタイルで評価することに対して、非常に強い異論を持っておられたと思います。

何回か林先生と火花を散らしていますので、この間も申したのですが、林先生は私の同志であるのか、論敵であるのか、見定めがなくなっています。今日は京都大学が私の論敵なのか、定位しがたいわけです。余談になりましたが、その機構の評価は、簡単にいうと、システム評価です。組織の評価です。ですから、今回の特色プログラムと通じる

「特色プログラム」批判

- 画一化を生む
- 体制順応
- 拘束的改革
- 外向けにアピールしやすい事例
- 日常的な授業努力は日の目を見ない

反批判

- 優れた事例を評価させる営み
- 自立的営みの主張
- 大学人の見識
- 組織的取り組みの評価

ところもありますが、違うところもあります。あのようなシステムを評価することで、教養教育の実質の評価はできないと私は思っています。別の教養教育の評価があるべきだということを、私が関係している大学教育学会では議論しているところです。

しかし、システムの評価は全く無意味かということ、それはまた別の話です。それなりにある種の意味があります。少なくとも国立大学は、総立ちになって教養教育評価をお受けになったわけです。それが大学の組織に与えた影響は、看過できないと私は考えます。ですから、それぞれの評価はその評価の目的に基づいて、逆に評価されるべきです。特色プログラムというのは政策ですから、政策としてこのプログラムが成功であるか、失敗であるかという評価は当然なければいけませんが、いわゆる大学評価論的な意味において、そのようなことが関係しないとは言いませんが、本質論的な意味において直接的にそのプログラムを評価することは、少し筋違いなのではないかと考えています。

「特色プログラム」の採択評価基準

特色プログラムの採択評価基準については、実施委員会において議論の結果、評価の留意点を取り決めましたが、結局は審査委員全体の日本の大学問題に対する見識が、最終的にことがらを決めるのだらうと考えています。審査員の大学人としての共通感覚、見識というものが、このプログラムを通して逆に問われることになるのです。

大学教育評価の経験

審査員のお一人である富浦さんというかたは大学人ではなく、企業の研究者です。このかたが、せんだって大阪であった特色プログラムのフォーラムで、こういうことを言っています。審査の基準があいまいという批判に答えて、「教育のような多面的の評価が必要とされている場合、審査基準を詳細に作れば作るほど、全体像はあいまいになるおそれがある」。機構の評価が評価基準を詳細に決めていました。それを決めることによって、結局は教養教育を評価するという肝心の焦点がぼけてしまいました。大学教育評価というものは、そのように非常に逆説的な様相を含んでいるのです。そこで、今回は概略の審査基準を設定したというのです。委員の間に評価の差があります。審査委員会では随分討論をしていただきました。評価の差は、討論を重ねる過程で収斂したと富浦さんは言っています。これは富浦さんの審査部会の経験から言っておられるのですが、ほかの分科会も大体似たり寄ったりです。このような方法が教育評価として妥当ではないか。すなわち、審査それ自体が一つのプロセスとして意味を持ってくるというわけです。審査は審査される側に対する影響があると同時に、審査する審査員自身に対しても一つの影響力を持ってくるわけです。そのようなダイナミックな営みが、教育評価においては大事ではないかと富浦さんは言うわけで、私は全く同感です。

京大センターの挑戦は？

私は今回の特色プログラムの特徴は、一種のFD（ファカルティ・ディベロップメント）であると言っています。そのような私の立場をお考えいただいたときに、今回の京都大学の挑戦的提題は、私と対立しているのか、あるいは同じことを考えているのか、そのことを少しご議論いただければありがたいと思います。

大学教育は 評価できるか

- 大学評価学位授与機構の教養教育評価
- システム評価は本質的でないという批判
- システム評価は無意味か
- システム評価でない教養教育評価を創設できれば、それは特色性

「特色プログラム」の 採択評価基準

- 地道な(組織的)教育努力
- 個々の教員の教育活動の本質性を踏まえた上で問われる組織的取り組み
- 個々の教員の教育活動そのものの評価ではない
- 審査委員の大学人としての共通感覚・見識

拘束的大学改革の歴史

戦後、日本の大学の歴史を考えますと、それこそ全く「拘束的上からの改革」の歴史であったわけです。問題はどのような「拘束的上からの改革」を甘受した我々大学側にあると思います。特に最近の推移を考えたときに、なぜ国立大学は法人化をやすやすと引き受けたのでしょうか。国大協等も、法人化がほとんど決定的になった段階でぼそぼそ言い出しました。初めは無言だったでしょう。そのまま受け入れたのです。もっと恐ろしいことですが、ある国立大の学長が、なぜ抵抗しないのかという批判に対して、「とんでもない。言ったら大変だ」というのです。予算で縛られている国立大学というのは、文科省に手を上げられないのだという話なのです。私は驚きました。これではもう日本の大学はおしまいだと思ったわけです。拘束的改革が行われたということは、行ったほうに問題があるのか、行われたほうに問題があるのか。

大学審議会

そこで、最近の拘束的改革の原点になったのは大学審議会です。大学審議会は臨教審の答申に基づいて、学校教育法によって位置づけられました。いまは中央教育審議会に吸収されました。大学に関する基本事項を審議するということで、1987年に創設されました。そのときの諮問事項は、「大学等における教育研究の高度化・個性化・活性化のための具体的方策について」ということで、有名な大綱化答申が出たわけです。

大綱化答申

「大学教育の改善について」という答申が出て、1991年にはそれに基づいて大学設置基準の大綱化が行われました。大綱化の意味は、日本の大学史の中では画期的とされています。すなわち定量規制から定性規制に変わった。その補完が自己点検評価で、それをバネとする改革が期待されました。科目区分を廃止し、大学に自主的改革の契機を与えたのです。その原点になるべきなのが「自己点検評価」でした。

大綱化の成果

大綱化の成果として挙げられるのは、一般教育の廃止です。私は逆説的にこのことを言っているのです。国立大にとっては成果なのでしょう。一般教育を廃止して、教養部を解体したのは成果なのです。そして生み出されたのが、自己点検評価報告書のラッシュです。かつて大学が嵐の時代に見舞われた1970年代に、大学改革が非常に強く叫ばれて、何が起こったかという、改革の紙ふぶきが散ったのです。要するにペーパーワークが一斉に広がって、それが紙ふぶきとなって散り果てた。そのあとには何も残らなかったと、ジャーナリストからは言われたのです。大学は改革されたのでしょうか。自己評価報告書の作成が自己目的化したに過ぎません。

日本の大学というのは不思議です。例えば機構が教養評価をするというと、機構の教養評価を受けることが自己目的化するわけです。ちっとも自分の教養評価はしていないのです。ペーパーを作ることが目的化されるわけです。今年度の国立大学の法人化でも、中長期計画という書類作りが行われています。私は三つほどの大学の運営諮問会議に席を連ねていまして、一つは会長を務めています。あの大学運営諮問会議というのは一体何であるかということ、法律で

大学審議会

- ・ 臨時教育審議会答申
- ・ 学校教育法の改正
「大学に関する基本事項を審議する
大学審議会の創設(1987年)」
- ・ 諮問「大学等における教育研究の高度化、
個性化及び活性化のための具体的方策
について」

大綱化答申

- ・ 答申「大学教育の改善について」
- ・ 大学設置基準の大綱化(1991年)の意味
- ・ 定量的規制から定性的規制に
- ・ 自己点検評価をバネとする改革構想
- ・ 科目区分の廃止
- ・ 自主改革の促進

定めたから作ったのです。ある大学の運営諮問会議に行きましたら、その副学長が私に、「先生、お手柔らかにお願いします」と挨拶をするのです。このくらい矛盾した発言はありません。改革するために諮問会議が置いてあるのです。それをお手柔らかにしてくれというのです。私は口が悪いから、そのように言われたのかもしれませんが。要するに、日本の大学は他律的であって、自律的ではない。

そうすると、教授会自治というものは何なのか。命令された自己評価というのは逆説です。自己評価というのは命令されてするわけではないでしょう。必要があるからするのではないですか。自己反省というのは必要があるからするわけです。もっとも、私は妻から自己反省しろとよく言われるので、これは問題ですが（笑）。

大綱化起爆せず

結局、大綱化は起爆しなかったのです。私はしばらく東京の八王子にある大学セミナーハウスのお世話をしていました。大学セミナーハウスには「大学教員懇談会」という集まりがあります。それは1970年代から始まった大学問題の討論の場でありました。そこから日本における公的なFDが始まるわけですが、その歴史を私も協力して取りまとめ、出版することになりました。そのときに、タイトルを何とつけるかということで議論があり、東京学芸大の宮腰さんが「大学は変わる」と提案されて、1989年に『大学は変わる』（国際書院）が発行されました。そのときに私にはちゅうちょがありました。大学は変われるのかという思いがあったからでした。大学セミナーハウスから大学は変わるのだという思いだったのかもしれませんが、一体大学は変わったか。

大学セミナーハウスの『大学が変わる』という本の中心的なテーマは、一般教育論でした。「一般教育」は結局、大綱化でしぼんでしまうわけです。教養部の解体、教養部教員の専門学部分属、全学出動態勢が進行したことは、皆さんがご承知のとおりです。全学出動態勢が国立大でははやっていますが、一体これは進歩なのでしょうか。あるいは無責任体制の始まりなのでしょうか。要するに、教養教育は衰退したのです。

「21世紀の大学像」

そこで、また改めて大学審議会が「21世紀の大学像」（1998年）という答申を出しました。高度化・多様化・個性化の標語を持ち出して、大学の種別化を提言し、学部は教養基礎に集中せよ。学部教育の目標は課題探求能力の育成である。FDを努力義務化する。専門は大学院、そして今はやりの高度専門職業人の養成ということ、新しく大学院の課題とするべきだと。さらに、第三者評価機関を設け、評価に基づく資源配分をせよということで、学位授与機構が「大学評価」という頭をつけることになるわけです。

大学教育マニュアル

「21世紀答申」はご親切にも大学教育のマニュアルまで提示しました。成績評価を適正、厳格にするために、GPA制度を導入せよ。自己点検評価の公表を義務づける。義務づけられなければ公表しないだろうというわけですね。責任ある運営体制、学長のリーダーシップを強化せよ。そして、評議会・教授会の審議事項を明確化すること。明確化するということは、リーダーシップという視点から考えますと、限定するということです。すなわち民主的運営は止

大綱化の成果！

- ・ 教養部の解体・一般教育廃止
- ・ 自己点検評価報告書ラッシュ
- ・ 大学教育は改革されたか？
- ・ 自己点検評価報告書の作成が自己目的化
- ・ 原因は他律性：自律的でない
- ・ 教授会自治の逆説
- ・ 命令された自己評価という逆説

大綱化起爆せず

- ・ 自由化の期待：大学の自律的変革
- ・ それでも大学は変わらない
：大学セミナーハウス教員懇談会の歴史
『大学は変わる』1989年：一般教育論
- ・ 大綱化の成果(?)は教養部解体；教養教員の学部分属；全学出動態勢組織化終了
：教養教育の衰退

めるということです。大学運営において、民主的ということが、金科玉条になっていますが、そのことに疑問符がついている。

国立大学は法人化して、学長のリーダーシップが問われることになるはずですが、学長のリーダーシップが確立されるためには、学長の選び方が変わらなければなりません。学長の選び方は相変わらず教授会の投票が実態です。ある国立大学で、大学運営諮問会議からも委員を出すということで、私も学長選考委員会の委員になりました。しかし何のことはない、教授会が全部やってきたことの報告を認めるというだけなのです。報告を認めるだけでよいのかと言ったら、大変な騒ぎになりました。それ以後、いわゆる諮問委員会から入った学長選考委員は沈黙を強いられたのです。法人化をしても何の意味もありません。

「グローバル化答申」

大学審議会の「グローバル化答申」というものがそのあとに出まして、教養の定義をします。さらに、中教審からも教養教育についての答申が出てきます。グローバル化時代の教養教育は、倫理性・多文化理解・外国語コミュニケーション能力・情報・科学リテラシーを内容にというのです。そして、柔軟な教育システム、すなわちリベラルアーツを推奨しています。また教員の教育能力を向上せよともいっています。

面白いことには、大学設置基準の大綱化ということは、アメリカからの決別を意味します。いわゆる占領政策からの決別だということです。今、憲法改定の論議が盛んですが、現行憲法は占領軍が与えたものであるという視点です。大学設置基準もそうです。その占領軍が与えた大学設置基準を1991年に大綱化したことで、日本の大学は占領軍の影から脱したということになるわけです。

文科省主導大学改革の成果

アメリカの影から脱することによって、一体何が起こったか。文科省がこの間、改革を大変熱心に主導してきました。文科省の中に大学改革推進室が置かれ、そこで毎年調査をしています。大学改革がどのぐらい進んでいるのかという調査です。少し古いデータによると、シラバス集は98%の大学が作っている。すごいですね。授業評価も69%の大学が実行している。これは2000年度ですから、今ではほとんどの大学が実行しているのでしょう。GPA 制度はあまり進んでいません。FD は割合進んでいます。カリキュラム改革は90%の大学が済ませています。

大学改革は進んだのか

それで大学はどうなったのかということですが、いわゆるシステムの改革が進行した。それで大学改革は済んだのでしょうか。大学改革が済んだのであれば、文科省は新たな政策を提示する必要はないわけです。しかし、文科省が次から次へと新たな政策を提示するということは、少なくとも文科省の目から見ると、日本の大学は改革されていないということです。

大学審：21世紀の大学像

（1998年）

- ・ 高度化・多様化・個性化
- ・ 大学の種別化(46答申):教養型・専門型・生涯学習型・先端研究型・大学院大学型
- ・ 学部は教養・基礎:課題探求能力の育成
- ・ FDの努力義務化
- ・ 専門は大学院:高度専門職業人養成
- ・ 第三者評価:評価に基づく資源配分
- ・ 大学評価学位授与機構(機構)の設立

グローバル化答申

教養の定義

（2000年）

- ・ グローバル化時代の教養教育:倫理性・多文化理解・外国語コミュニケーション能力:情報・科学リテラシー
- ・ 柔軟な教育システム(リベラルアーツ教育):大綱化(アメリカ決別)の逆説
- ・ 教員の教育能力の向上

政財界の意図

問いの発信源は政界・財界です。政財界は日本の大学は改革されていないとずっと見ているわけです。財界の考え方を一言でいえば、「知識は富」だということです。日本は知識産業化社会に入る。そうすると、知識を生み出す源泉である大学がしっかりしてくれなければ、日本の国は富を失う。簡単にいえば、そういうことだろうと私は思うのです。日本は知識産業化社会への対応が遅れています。それで、第二の明治維新という言葉がひところ使われました。先端科学技術者の雇用開発を行うために、大学教員任期法が制定されました。政財界はいろいろな手を打ってきました。しかし、依然として大学は改革されない。すなわち政財界が思うように大学は変わっていかない。大学へのいらだちが、この間のいろいろな発言の根底にあるわけです。

即戦力の意味

そこでよく聞く言葉は、大学は即戦力を養成してほしいということです。すなわち、金になる知識を生み出す戦力を養成してほしい。即戦力ということで、恐らく大学は専門教育を強化することだと受け取るのです。ところがよく聞いてみると、財界人はそう言っていないのです。即戦力の意味は何か。先ほど紹介した富浦さんの言葉ですが、即戦力というのは専門教育という知識ではないということです。知識を詰め込めと言っているのではない。基礎知識に基づく体系的・論理的思惟力、大学審がいうところの課題探求能力をきちんと育ててほしいのだと言っているのです。そうすると、それに対応する教育とは何かということになります。「21世紀答申」や「グローバル化答申」が親切にいつている大学教育のマニュアルのようなことを、ちゃんとやってほしいと言っているわけです。あるいははっきりしたコンセプトでいうならば、そのような課題に対応する教育はリベラルアーツ教育である。リベラルアーツ教育を日本の大学の学部教育はすべきである。専門教育を強化せよと言っているのではないということです。

私がそのことに関連して考えることは、日本の大学が忘れていることです。それは訓練するということです。訓練するというと、私は古い人間なので、むちで打たれることを思うわけです。むちで打つことは決してよいことではありませんが、ある意味では、強制がないところでは人間は育ちません。自発性だけで人間は育たないのです。これは非常に難しいところです。強制だけでも育ちませんが、強制がないところでも人間は育たないのです。私自身も随分厳しい訓練の中で、どうにか生きていける人間になってきたわけです。訓練を日本の大学は忘れています。訓練というのは手取り足取りという場面も持ちますし、手抜きが許されません。マスプロの教室で一方的に教員がしゃべって、それでおしまいなどというのは訓練ではありませんから、そのような教育をしている日本の現実が結局は問題になるわけです。

自立的改革の阻害要因

さて、そのように日本の大学が変わっていかない阻害要因とは何か。大学審議会の答申というのは、善意に解釈すれば教授会の自立性を尊重しています。少なくとも建前としてはそうです。しかし、教授会は大学改革をしません。その大義名分は教授会の自立性です。結局、文部省は法令化で対応します。そうすると、大学は法令に対して一斉に対応します。中身は変わりません。拘束的改革を問題にするならば、従属的改革しかできない大学が問題だとい

政財界の意図

- ・ 知識は富
- ・ 知識社会への対応を要求
- ・ 第二開国論・第二の明治維新
- ・ 先端科学技術者の雇用開発
- ・ 大学教員の流動化
- ・ 大学への苛立ち

私立大学の問題は別か

即戦力の意味

- ・ 専門教育(知識)ではない
- ・ 基礎知識に基づく体系的・論理的思惟力
- ・ 課題探求能力
- ・ 対応する教育は？
- ・ 訓練を忘れた日本の大学教育
:地道な教育努力
- ・ その組織的対応に特色性を

とです。そうすると、極めて遺憾なことです、大学改革の阻害要因は教授会自治だということになります。私は数学者なので単純論理しか知りません。ヒューマニティのかたのように、持って回った言い方はできませんので（笑）、ストレートに申します。ただ、悪意はありませんので、お許しいただきます。

大学教育の阻害要因

日本の大学教育を阻害しているのは、専門性優越の妄想です。専門に優れているということを、全能と誤解、錯覚するという通弊が日本の大学人にあるのではないのでしょうか。そのようなことが阻害要因として挙げられるのではないかと思います。

大学教授会の原理的欠陥

文部官僚であった西田亀久夫氏は、大学の機能に起因する原理的欠陥があると言っています。どういうことか。教授会では、どのような現実的な提案も、それが不完全であると論証することによって否認し、より完全なものの可能性を「真理の探究」のごとく無限の時間をかけて論じようとするというのです（笑）。私は自分のことを考えると、これはぴったりするのです。すなわち、完全でないものはしてはいけないというわけです。しかし、人間のすることで完全なことなどあるはずがない、常に不完全です。プラトンを引用するほど高尚なことではありませんが、プラトンのいえば、次善の策で我々は日常の生活をしていくわけです。欠陥があるのは当たり前です。欠陥はどのように補えばよいかということを考えればいいわけであって、完全性を求めたならば、我々は死んでしまいます。この西田さんというかたは、たしか京都大学の助教授から文部官僚になられたのではないのでしょうか。大学を知っていて、このようなことをおっしゃっているわけです。

大学は教育機関

結局、特色プログラムが示したことは何かというと、大学は教育機関であるということです。国際基督教大学が五十数年前に文部省に出した設置要綱を見ると、本学の目的は一般教育だと書いてあるのです。国際基督教大学が始まったころ、大学の予算には研究費という費目は無いのです。今でも研究費という費目は組織予算の中にはありません。個人研究費は、ほかの私立大学のように出すようになりましたが、組織の予算費目としては、教育のための物件費・消耗品費はありますが、研究のための物件費等はないのです。なぜか。当たり前です。我々の運営は学部の学生の授業料で賄っています。多くの私立大学、特に大手の大学では、学部学生の授業料の上がり大学院を運営しているわけです。こんな詐欺的な行為はないでしょう。ですから、大学教員が正直であるならば、国立大学は事情が少し違いますが、特に私立大学の収入は学生納付金であるということに徹底すれば、私立大学は明確に教育機関です。

そうすると、皆さんは怒るのです。ある国立大学に講演に行きました。これは忘れられない思い出なので、あちらこちらでお話しますが、私の講演が終わりましたら、白髪白髪の先生がすくっと立って、「あんたは私を脅迫するのか」とおっしゃったのです。大学は教育機関だと言ったら怒り出したのです。私は研究を否定しているのではありません。大学の組織的目的は教育だと言っているのです。そこに研究がどうかかわるかということには別の議論

日本の大学教育の 阻害要因

- ・ 教育研究予定調和という神話
- ・ 神話空間：エリート
- ・ 神話空間の崩壊：ユニバーサル化
- ・ 専門性優越の妄想
- ・ 専門の優越性を全能と錯覚

大学は教育機関

- ・ 私立大学の収入は学生納付金
- ・ 学部学生授業料で大学院維持の矛盾
- ・ 教育機関として徹底する
- ・ 大学教員のアイデンティティ
- ・ 組織として大学教員を位置付ける

があるわけです。

特色プログラムの一つの特徴は、大学を教育機関として見る、組織として見るところにあると私は考えています。大学が研究機関であるならば、別途、資金を調達すべきです。アメリカでも研究に専従する教員がいますが、そういう教員は全部ファンドを持ってくるわけです。学生の授業料でやっているのではないのです。ファンドは全部外から持ってくる。別途の資金で研究機関になればよい。そうすると、大学教員のアイデンティティが問われるわけです。特に私立大学教員はそうです。組織としての大学教員の位置づけを明確にする必要があります。

一般教育導入の歴史

そういうことを考えていくうちに、私はあることを思いつきました。話が少しややこしくなりますので、上手に紹介できる自信がありませんが、こういうことです。

ご承知のように、旧設置基準においては一般教育科目を教育課程の中に入れなければいけません。しかも修得する単位数も、最初は人文・社会・自然を均等に12単位ずつ（均等方式）、36単位を修得しなければ、大学を卒業させないというものでした。そこで日本の大学は、法令準拠主義といって、法律（法令）で決められているから一般教育をやったのです。一般教育をやらなければならないからやっているのではないのです。そのことについて、かつて私どもは自嘲的に、「設置基準に守られて30年」と言ったのです。30年たっても、一般教育が進展しないことを嘆いて、そう言いました。しかし、設置基準に守られて50年、ついに一般教育は崩壊しました。問題は、大学設置基準になぜ一般教育という科目区分が入ってきたのか。言うまでもなく占領軍の押しつけです。あとでこのことに言及します。

『大学改革1945～1999』

先に行きましょう。「何のための教授会自治か」ということを少し考えたいと思います。元文部官僚で、今は国立大学等の財務センターの所長をしている大崎仁さんが最近『大学改革1945－1999』という本で、文部省の目から見た日本の大学改革の歴史を書いています。このかたの視点はどちらかというと、占領軍政策に対する批判的な立場です。私にはちょっと異論があるのです。特に南原繁等々の教育刷新委員会をめぐる動きに対しては、大崎さんは批判的ですが、私は違います。いずれにしても、日本の戦後の大学が始まった経緯を、資料に基づいて詳細に検証しています。その検証された仕事の中から見えてきたことが一つあるというのが、これからの私の話です。

大学教育の質の維持

一般教育というのは戦後改革の鬼子です。どうしてこれが大学設置基準の中に入ったのか。そのことと大学教育の質の維持ということが関係していました。大学の教育の質の維持ということで、アメリカ側は、まず民間団体としての「大学基準協会」を設置して、そこで大学設置基準を決めて、大学の質の向上を図るというアメリカ的なスタイルを持ってきたが、実はアメリカ的でないものを持ち込んだために、大混乱を起こすわけです。いずれにしても、アメリカの大学基準協会というものが一応一つのモデルになっていました。アメリカの大学基準協会は、一言でいえば

『大学改革1945～1999』

大崎 仁 著 有斐閣選書 1999年

- ・ 戦後大学改革史
- ・ 占領軍政策批判
- ・ 批判的事態から見える本質
- ・ 一般教育、戦後改革の鬼子
- ・ いかにして大学設置基準に盛り込まれたか

大学教育の質の維持 大学設置基準が 意味すること

- ・ アメリカの大学基準協会の機能
- ・ 優良大学の協会：加盟が大学の質の
- ・ 加盟承認がアクレディテーション（基準認定）

優良大学協会なのです。その協会に加盟を認められるということは、その大学が優良である、したがって、州政府等から補助金等も受ける資格が生ずる。そのような組織であるわけです。その加盟承認がア kreditation) です。基準認定と日本語で訳されていますが、やはりニュアンスが違うのではないのでしょうか。そこで問題になったのは、日本の政府が大学設置を認めるときに何を基準にするかということで、このア kreditation) ということを言うわけです。日本の場合には、チャーターリング (chartering) とア kreditation) を一緒にする方向に動きました。それをめぐってごたごたが起こるわけです。

アメリカ・モデルの変容

占領軍の民間情報局 (CIE) の主導で大学基準協会ができて、大学基準が作られますが、学校教育法がそれに先行していました。学校教育法には大学基準は法令で別に定めるということが決まっていたのです。ところが CIE の主導では、民間の基準協会を設置して、そこが基準を作るのだということになっていたわけですから、法令との整合性が持てなくなったのです。(後記：協会が創った大学基準は、結局文部省に取り上げられ、「大学設置基準」という省令になる。) そのような状況の中で、占領軍は何をを考えていたかというと、日本の大学教育はあまりにも専門化しているということで、一般教育の必要性を強く打ち出すことでした。そこで、一般教育を設置基準に盛り込むことが CIE の一つの中核的な意図になったのです。設置基準にきちんと明記しないと、日本の大学は一般教育をしないだろうということでした。それがどういうことを意味していたのか、ということです。

本質規定の不整合

学校教育法においては大学基準は別に定めることになっている。すなわち、学校教育法は大学基準については何も言わないわけです。今でも言っていない。初等・中等教育においては省令 (法令) によって教科内容がきちんと決まります。大学は法令によっては教育内容を決めません。それは何を意味しているかというと、大学の自治ということの意味しているのです。したがって、学校教育法では大学の内容は定めないので。これは極めて本質的です。そうすると、設置基準においても、大学の実質的内容を規定することは、学校教育法の趣旨に反するわけです。反するにもかかわらず、一般教育規定を強引に大学設置基準に入れたのです。

すなわち大綱化以前の大学設置基準は、一般教育規定があるということにおいて、実は学校教育法と整合していないのです。それが意味する逆説的なことがらこそが、実は大学の自治ということの本質を主張しているわけです。設置基準には一般教育というキズがあるのです。ですから、一般教育を設置基準に入れたということは一つの逆説です。大学設置基準に一般教育規定があるという法制度的不整合が、逆説的に教授会に託されている責任を強調しているのです。

一般教育設置基準の逆説

アメリカ的な一般教育を日本の大学が背負うことが、逆に日本の大学の自治というものを逆説的に強調しているのです。そして、設置基準の大綱化というものが、アメリカ的な一般教育を少なくとも法令上は消してしまうことによ

アメリカモデルの 日本の変容

- 大学基準協会の発足 (占領軍民間情報教育局 Civil Information and Education Section CIE の指導)
- 大学基準の設定
- 学校教育法 (先行): 大学基準は (法令で) 別に定める: 協会が定めることに矛盾
- 大学基準の法令化

占領軍の大学設置方針

- 大学の教育課程を大学の自治にゆだねる
- 設置認可条件は目的、財源等物的条件、教職員数
- 大学設置基準に教育課程基準はない
- 唯一例外的本質規定が「一般教育」規定
- 日本の大学に「一般教育」を一律に導入させようという占領軍の意図の表現

て、アメリカから脱却する。その辺のことがらがぐるぐると私の頭の中で回っています。

ところが、大綱化してどのようなことが起こったか。一般教育学会（現在の大学教育学会）の逆説的な成果がかかります。設置基準を大綱化するときに、一般教育学会は一般教育科目区分廃止に対して反対しました。そしてヒアリングがあり、学会長は審議会で強硬に反対を表明しました。その反対の結果かどうかははっきりしませんが、新しく大綱化された設置基準に次のような文言が書き加えられたのです。「幅広く深い教養および総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない」。すなわち、一般教育科目という名称、科目区分は廃止したけれども、一般教育ということで主張されてきた教育の実質は維持せよ、ということです。これは本質規定です。改めて、日本の大学設置基準は整合性を破って、本質規定をしているわけです。そして、この本質規定が大学によって担われていないという逆説です。

教授会の責任

繰り返すようですが、本質規定は逆説的に教授会自治を主張しているわけです。教授会の責任です。学校教育法59条に、大学には重要事項を審議するために教授会を置かなければならないと書いてあります。問題は重要事項とは何かということです。今回の国立大学法人化での盲点の一つは、教授会の位置づけが全くできていないということです。これまでどおり教授会が動くのだとすれば、あの法人化のストラクチャーは崩れます。では、学長を中心とした運営体制をとったときに、教授会をどう位置づけるのかということは、あの法人化の法令の中には何も出てきません。どうするのかということが抜けているわけです。それに手をつけたら大変だからでしょうか。

大学自治の意味

教授会が重要事項を審議するという意味は何なのか。先ほど言ったように、中等教育の教科内容は文部大臣が定めませんが、大学には定めません。ですから、大学自治の意味というのは、教育課程は大学の自治にゆだねるというのが学校教育法の趣旨です。大学基準はシステムに限るのです。唯一の例外が、先ほど言った一般教育です。ですから、私がここで改めて思うのは、重要事項を審議する教授会の意味は、大学の質を担保するということです。大学の質というのは教授会が担保するのであって、法令が担保するのではないのです。そのような考え方は、今まであまりはつきりしませんでした。私は今回初めてこのことに気がつきました。

気がついたきっかけはこうです。私立大学連盟では学長会議と称する学長のFDをやっています。その席で、教授会を通したのでは何も決まらないという話が出ました。学長の集まりなので、教授会に対する恨みつらみが出てくるわけです。すると、ある大手の大学の学長が、教員の任用も教授会にかけなければいけないのでままにならないということから、教授会を通さない教員の任用の知恵を出したのです。それでうまくいっていると言うのです。すると、そこにいた学長たちがみんな自分のところもやろうと言い出したわけです。それで私は最後にいたたまれなくなって、立ち上がったときに思いついたのがこのことなのです。

大学自治の意味

- ・ 教育課程は大学の自治にゆだねる
- ・ 大学基準はシステム
: 教育内容は大学が定める
- ・ 唯一例外: 一般教育の義務化: CIEの指導
- ・ 現行基準19条「幅広く深い教養」唯一本質
- ・ 教授会自治の意味
: 大学の質の保証

教授会自治は 大学教育の 質の保証

- ・ これこそが大学教育改革のマップ

大学教育の質の保証は教授会自治

その席での具体的な問題は、教授会を通さない教員任用に対しては国庫助成がつかないと、私が言ったことでした。助成がつかないと言われたのですが、そうとは限らないと反論されました。国庫助成がつくためには教授会を通さなくてはならないということがきっかけで、なぜ教授会を通すのかと私は思ったのです。教授会を通すということは教授会が質を担保しているからです。質を担保しなくてはいけないから、教授会を通すわけでしょう。そのように、日本の大学の教授会は機能しているのでしょうか。日本の大学の教授会は、自分の大学の質を担保しているのでしょうか。これが私の問いです。

教授会がその大学の教育の質を担保する。それこそが大学教育改革のマップであるということです。あまりよい言葉ではありませんが、率直に言って、私も教員の一人だったので自分のことを考えますと、やはり自分に不利なことを積極的に教授会で決めようなどという聖人のような人間はいません。自分に不利なことはやはりやりたくないわけです。教員の評価ということをいえば、何のかんのと言ってなかなか結論を出さないでしょう。それはやはり教授会はギルドだということです。ですから、特色プログラムは教授会ギルドを壊す破壊力にならなくてはならないのです。先ほど田中先生は、特色プログラムを育てなくてはならないとおっしゃいましたが、育てるということは教授会をぶち壊せということです（笑）。終わりです。

（松下） 絹川先生、どうもありがとうございました。とても迫力あるお話で、聞いていて刺激を受けっぱなしでした。